

Ulrich Engel, Mannheim:

KOMMUNIKATIVE KATEGORIEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Neue Wege zur Vermittlung von Grammatikkenntnissen

1. DER KOMMUNIKATIVE ANSATZ

Die folgenden Betrachtungen gehen von zwei Voraussetzungen aus. Erstens: Man kann keine Fremdsprache erwerben, ohne sich zugleich in irgendeiner Form mit der Grammatik dieser Sprache zu beschäftigen; die Grammatik bildet also jederzeit einen integralen Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts. Zweitens: Die Grammatik hat im Fremdsprachenunterricht ausschließlich dienende Funktion, weil das wesentliche Ziel des Unterrichts eben der Fremdspracherwerb ist. Grammatik darf also eingesetzt werden, wo und insoweit sie den Fremdspracherwerb fördert; sie darf im Fremdsprachenunterricht nie zum Selbstzweck werden. Daraus folgt auch, daß Grammatik keineswegs bei allen Unterrichtsformen bewußt gemacht werden muß, und wenn dies der Fall sein sollte: ob sie nur dem Lehrer oder auch den Lernenden bewußt gemacht werden soll.

Fremdspracherwerb besteht im Aufbau einer zielsprachlichen Kompetenz. Diese Kompetenz läßt sich darstellen durch eine Menge sprachlicher Elemente und Regeln zur Kombination dieser Elemente. Hauptsächlich mit diesen Kombinationsregeln hat es die Grammatik zu tun. Dabei würde man es sich zu leicht machen, wenn man annehmen würde, daß sich solche Regeln einfach aus Texten und Sprachvorgängen "herausdestillieren" ließen. Was wir haben, sind nur die Produkte der Regelanwendung, die Texte. Sie enthalten allerdings Indizien, die auf die Form wirksamer Regeln schließen lassen. Aufgrund solcher Indizien können wir die im Sprecher wirksame Grammatik simulieren, Modelle der fachlichen Kompetenz erstellen. Derartige Modelle müssen auch jedem Fremdsprachenunterricht zugrundeliegen.

Grammatik der geschilderten Art wird in allen vorhandenen (und

allen denkbaren) Lehrbüchern vermitteln, auch in solchen, die sich "grammatikfrei" geben wie das Lehrwerk "Deutsch 2000", das mit der Begründung, man wolle die Entscheidungsfreiheit des Lehrers nicht beschneiden, zunächst auf jegliche Grammatikbeigabe verzichtete, aber nach wenigen Jahren eine begleitende "Grammatik der modernen deutschen Umgangssprache" nachschob - damit vermutlich den Wünschen zahlreicher Fremdsprachenlehrer und wahrscheinlich auch Fremdsprachenlernender folgend. Die Mehrheit der im deutschen Sprachbereich erstellten Lehrwerke für "Deutsch als Fremdsprache" enthält Grammatik in unterschiedlichen Dosen entweder in Übungsteilen, grammatischen Anhängen oder zusätzlich in einer begleitenden Grammatik.

Allerdings fehlt oft ein einsehbarer Zusammenhang zwischen den Lesetexten und den grammatischen Beigaben, die meist nicht ausreichend in den Spracherwerbsprozeß integriert sind. Oft erscheinen Lesestücke zwar im Hinblick auf bestimmte grammatische Phänomene "zurechtgemacht", es erscheinen etwa besonders viele Passivsätze im Lesetext der Lektion, in der das Passiv "eingeführt" wird; aber in den meisten Fällen werden dann lediglich die Formen vorgestellt und eingeübt, Bedeutung und Gebrauch dieser Formen werden nicht oder jedenfalls nicht ausreichend erklärt. Und häufig sind sogar die Formen, die eingeführt werden sollen, nicht oder doch nur ganz spärlich in den Lesetexten vertreten.

So wird etwa im Lehrwerk "Deutsch als Fremdsprache", Band 1A (Ausgabe 1977), in Lektion 18 das Passiv eingeführt. Unter insgesamt 22 Sätzen eines Vorstellungsgesprächs finden sich drei Passivsätze:

Ihre Firma wird allgemein gelobt.

Ihre Leute werden gut bezahlt.

Aber wissen Sie, daß bei uns auch samstags gearbeitet wird?

Der grammatische Anhang führt die Passivformen auf, erklärt aber nirgends, wann, warum, wozu man das Passiv verwendet.

Es gibt auch Lehrwerke, die von kommunikativen Erwägungen ausgehen, bei denen also die Frage am Anfang steht, wie man reden sollte,

wenn man einen bestimmten Inhalt zum Ausdruck bringen will.

Zu diesen fortschrittlichen Lehrwerken gehört "Deutsch aktiv", das im zweiten Band in den Lektionen 3 und 4 das Passiv behandelt. Hier fällt auf, daß in Lektion 3 die Lesestücke überhaupt keine Passivsätze enthalten, ebenso wenig vier Kochrezepte (!). Erst in den Übungen soll dann umgesetzt werden: "So wird es gemacht." In Lektion 4 enthält das Lesestück wenigstens einen Passivsatz:

Ihnen wird ... zur Last gelegt.

In den jeweiligen Übungsteilen werden zwar die Passivformen erklärt, aber es ist mit keinem Wort davon die Rede, WARUM hier das Passiv verwendet wird, was es allgemein zum Ausdruck bringt usw. Das Lehrerhandbuch zu Band 2 weist zwar ausdrücklich darauf hin, daß "dabei Form und Funktion", d.h. die Bedeutung der Passivformen, geklärt werden solle. Dabei wird immerhin auf die mit dem Passiv bedeutungsverwandte man-Form verwiesen, und diese beiden Formen werden mit den entsprechenden Aktivformen kontrastiert. Weitere Erklärungen fehlen aber völlig. Es ist offensichtlich, daß hier Schüler und Lehrer zu kurz kommen, daß der Fragende keine Auskunft erhält, wenn er wissen will, wozu man das Passiv überhaupt verwendet.

Von Lehrbuchbenutzern und Lehrbuchkritikern ist auch immer wieder nach denjenigen GRAMMATIKEN gefragt worden, die für den Fremdsprachenunterricht am ehesten geeignet seien. Viele Unterschiede sind hier überbetont worden, auch weil die Linguisten, soweit sie bestimmte Modelle vertraten, sich immer wieder als zu unbeweglich zeigten. Der Lehrbuchautor und der Fremdsprachenlehrer sollten nicht den Ehrgeiz haben (und haben ihn Gott sei Dank meistens auch nicht), ein linguistisches Modell pauschal und ohne Abstriche durchzusetzen - schon weil die meisten vorliegenden Modelle ohnehin nicht alle grammatischen Teilbereiche so weit ausgearbeitet haben, daß sie den Unterrichtsanforderungen genügen könnten. Man muß hier vor falschem Ehrgeiz warnen. Es ist wahrscheinlich sinnvoller, aus verschiedenen Modellen das jeweils für die Vermitt-

lung Geeignete herauszunehmen; man muß nur darauf achten, daß die verschiedenen Teile nicht in Widerspruch zueinander stehen. Eine solche eklektische Grammatik ist realisierbar; in Einzelfällen haben sich derartige Grammatiken in der Unterrichtspraxis schon über lange Zeit hinweg bewährt.¹

Dabei soll unbestritten bleiben, daß der kommunikative Ansatz wünschenswert ist, d.h.: daß man, ausgehend von sprachlichen Inhalten, vom Verständigungsbedürfnis, zu fragen hat, welche Ausdrucksmöglichkeiten in der Zielsprache zur Verfügung stehen. Am Anfang steht, was einer meint; dann erst ist zu fragen, wie er das Gemeinte sagen kann. Nur wer etwas zu sagen hat, soll reden. Dies haben verschiedene Lehrwerke der neuesten Zeit erkannt. Es ist ihnen aber größtenteils noch nicht gelungen, einen einsichtigen Zusammenhang zwischen den kommunikativen und den grammatischen Kategorien herzustellen.

Um Mißverständnisse zu vermeiden: Mit "kommunikativen Kategorien" sind keine situativen Kategorien gemeint. Es geht also bei den folgenden Überlegungen nicht primär darum, wie man eine Fahrkarte kaufen, wie man nach dem Weg fragen, wie man jemanden um Hilfe bitten kann. Kommunikative Kategorien, wie sie hier verstanden werden, sind situationsfrei: Es geht darum, wie man jemanden nach etwas fragen, um etwas bitten, wie man etwas mit Vorbehalt darstellen, wie man etwas abschwächen kann usw. Insofern sind kommunikative Kategorien als Versatzstücke zu betrachten, die fast beliebig in verschiedene Situationen einsetzbar sind.

Im folgenden soll zweierlei gezeigt werden:

1. Wie können grammatische Formen und Regeln, die nun einmal irgendwie erworben werden müssen, an bestimmten kommunikativen Kategorien "aufgehängt" und damit besser motiviert werden, so daß der Lerner erst einmal einsieht, wozu er sie brauchen kann, und ihm ein Transfer jederzeit möglich ist?
2. Wie können bestimmte grammatische Formen und Regeln losgelöst von ihrer pädagogischen Vermittlung erst einmal richtig beschrieben werden?

Diese Frage gehört im strengen Sinn nicht zu unserem Thema. Sie muß aber mitgestellt und auch mitbeantwortet werden, weil sich anders die Frage 1 nicht befriedigend beantworten läßt.

Der Zusammenhang kommunikativer und grammatischer Kategorien und die Möglichkeit, grammatische und kommunikative Kategorien zu motivieren, soll im folgenden an vier Beispielen (Teil 2 - 5) dargelegt werden. Der Autor kann keine Patentlösungen bieten, und die Vorschläge, die er vorlegt, implizieren viele Fragen. Immerhin sind diese Vorschläge in drei Jahrzehnten aus Unterrichtspraxis, Lehrbuchkritik und linguistischer Forschung erwachsen.

2. WIRKLICHKEIT UND VERB

Eine Zeitungsmeldung wie

Öldreck am Nordseestrand

läßt offen, ob es sich hier um eine Aussage über einen Sachverhalt, um die Ankündigung eines drohenden Geschehens oder anderes handelt. Und die Zeitungsüberschrift

Kälteschocks gegen Rheuma

gibt zwar ein "Stichwort", läßt aber wiederum offen, ob im folgenden Artikel von Versuchen die Rede ist, deren Ausgang noch offensteht, oder ob man auf die genannte Art schon Heilerfolge erzielt hat.

Ausdrücke dieser Art machen also noch keine Aussage über Sachverhalte, sie lassen offen, ob es sich um ein Faktum, eine Möglichkeit usw. handelt. Aber der Sprecher hat es in aller Regel mit SACHVERHALTEN zu tun, hat sie mitzuteilen, zu fordern, in Frage zu stellen usw. Deshalb besteht das erste kommunikative Anliegen darin, ZUR WIRKLICHKEIT VON SACHVERHALTEN STELLUNG ZU NEHMEN, oder in der Sprache der Logiker: ihnen einen Wahrheitswert zuzuweisen und dies eventuell weiter zu spezifizieren. Für die Stellungnahme zur Wirklichkeit eines Sachverhalts verfügt die deutsche Sprache über ein einziges eindeutiges Mittel: Das FINITE VERB. Diese Art Stellung zu nehmen ist die wichtigste und im Grunde die einzige Leistung des finiten Verbs. Die herkömmliche Grammatik hat mit

ihrer Fixierung auf "Tempus" und "Modus" den Blick dafür ver-
stellt, sie hat noch mehr Verwirrung gestiftet durch ihre Identi-
fizierung von "Tempus" und Zeit. Zwar ist es neuerdings in Mode
gekommen, Tempus und Zeit begrifflich zu unterscheiden; aber im-
mer noch sagt die Duden-Grammatik in ihrer neuesten Auflage²:
"Was nun die Tempora betrifft, so ist ihre unterschiedliche Lei-
stung (Funktion) zuerst in der Dimension 'Zeit' festgelegt." Und
im folgenden Text wird dies präzisiert:

"1. Das Präsens bezieht sich sowohl auf Gegenwärtiges ... als
auch auf Zukünftiges.

2. Das Futur I kann sich genauso wie das Präsens sowohl auf
Gegenwärtiges als auch auf Zukünftiges beziehen ...

5. Das Präteritum bezieht sich auf ein Geschehen der Vergan-
genheit ..."

Ähnlich äußern sich alle Grammatiken, die heute im Gebrauch sind.

Demgegenüber sei hier ausdrücklich betont, daß die finite Verbform
in erster Linie die Funktion hat, eine Stellungnahme zur Wirklich-
keit auszudrücken, wobei diese Wirklichkeit zu grundsätzlich be-
liebiger Zeit gelten kann. Man sieht dies besonders eindeutig am
Präsens. Der Satz

Öldreck wird am Nordseestrand angeschwemmt.

kann gelten in der Zukunft,
in der Gegenwart,
in der Vergangenheit (in einem aktualisierten Bericht),
generell (unter bestimmten Bedingungen).

Der Satz

Öldreck wurde am Nordseestrand angeschwemmt.

weist einen bestimmten Zustand als 'wirklich in der Vergangenheit'
aus. Insofern ist das Präteritum das einzige "echte" Tempus.

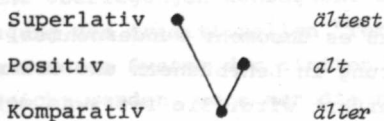
Der Satz

Öldreck würde am Nordseestrand angeschwemmt.

In der ABSOLUTEN KOMPARATION bezeichnet der Positiv *alt* einen bestimmten, wenn auch nicht ganz exakt festlegbaren Wert. Vor allem hängt der Wert von *alt* vom Gegenstand ab, auf den er zu beziehen ist. Eine *alte Linde* kann dreihundert Jahre alt sein, eine *alte Frau* achtzig Jahre, ein *alter Hund* zwölf Jahre, ein *altes Auto* wahrscheinlich noch weniger. Jedenfalls bezeichnet die Grundform *alt* im Rahmen der bestehenden Möglichkeiten einen relativ hohen Wert, den wir als ihren SEMANTISCHEN SCHWERPUNKT bezeichnen können.

Die Komparationsform *älter* bezeichnet bei absoluter Komparation immer einen geringeren Wert, also einen Wert, der vom semantischen Schwerpunkt "nach unten" abliegt. Ein *älteres Haus* ist also jünger als ein *altes Haus*.

Der Superlativ bezeichnet in absoluter Komparation im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten immer einen Höchstwert. Er wird relativ selten verwendet. Immerhin ist gelegentlich die Rede von den *ältesten Herren* (die unter bestimmten Umständen wieder munter werden), man verabschiedet sich mit den *besten Grüßen*, und man bietet denen, die es sich leisten können, *feinste Pralinen* an. Die Wertabstufung in der absoluten Komparation läßt sich also durch das folgende Diagramm veranschaulichen:



Die RELATIVE KOMPARATION ist äußerlich daran erkennbar, daß sie immer ein Vergleichskonstrukt oder eine quantifizierende Bestimmung bei sich hat. Sie gibt auch keine absoluten Werte an und muß deshalb auf andere Weise in einem Diagramm dargestellt werden. Der Positiv *alt* gibt die ganze Skala der Möglichkeiten an: Ein Neugeborenes ist zwei Tage alt, ein Fossil zwei Millionen Jahre. Wenn Sabine *so alt* ist wie Nadine, so kann sie damit sehr alt oder sehr jung sein, also weniger als zehn Jahre oder mehr als achtzig Jahre; der konkrete Wert ergibt sich aus dem Vergleichskonstrukt oder der

quantifizierenden Bestimmung.

Gleiches gilt für den Komparativ: Er bezeichnet einen Höherwert gegenüber einem Vergleichskonstrukt, aber nicht notwendig einen absolut hohen Wert. Wenn Sabine *älter* ist als Nadine, so kann sie zwei Jahre, zwölf Jahre, zweiundachtzig Jahre alt sein.

Entsprechendes gilt für den Superlativ: Er stellt zwar einen Höchstwert dar, aber aus einer anzugebenden Auswahlmenge. Wenn Angelika *die Älteste von den dreien* ist, so kann sie neunzehn Jahre alt sein, sie wäre damit nach den üblichen Maßstäben für ein Menschenleben sehr jung; und der älteste von drei Säuglingen könnte genau drei Monate alt sein. Die relative Komparation läßt sich damit folgendermaßen veranschaulichen:

Superlativ	•	<i>ältest</i>
Komparativ	•	<i>älter</i>
Positiv	•	<i>alt</i>

Unterscheidet man im Fremdsprachenunterricht diese beiden Arten der Komparation, so dürften Mißverständnisse und Gebrauchsfehler nicht mehr auftreten. Eine andere Möglichkeit, die verschiedenen Stufen der Adjektivkomparation zu verstehen und zu beherrschen, existiert unseres Wissens nicht.

5. EINSCHÄTZEN

Man findet vor allem in der gesprochenen Sprache des Alltags Äußerungen wie

Sie ist halt so.

Diese Äußerung zerfällt offensichtlich in zwei Teile: Einmal die Beschreibung eines Sachverhalts (*Sie ist so.*), zum anderen eine Stellungnahme zu diesem Sachverhalt, die nur durch das Wörtchen *halt* ausgedrückt wird. Diese Partikel drückt ungefähr aus, daß der beschriebene Sachverhalt nicht zu ändern ist und daß der Sprecher sich damit abfindet. Die kommunikative Absicht des Sprechers liegt hier also darin, daß er den infragestehenden Sachverhalt bewertet, daß er ihn einschätzt; diese Einschätzung wirkt sich aber auf den

Sachverhalt selbst überhaupt nicht aus.

Allgemein, aber besonders in der gesprochenen Sprache, sind diese Verfahren, nicht nur Sachverhalte zu beschreiben, sondern zugleich eine Einschätzung dieser Sachverhalte zum Ausdruck zu bringen, sehr verbreitet; für die Verständigung zwischen Menschen sind sie unter Umständen wichtiger als die Sachverhaltsbeschreibung selbst.

Es gibt im ganzen drei Möglichkeiten, solche Einschätzungen auszudrücken:

- Verben, die die Einstellung des Sprechers wiedergeben und einen "Obersatz" konstituieren:

Ich finde, daß sie recht hat.

Ich fürchte, daß sie recht hat.

Ich hoffe, daß sie recht hat.

- Modalverben in "sprecherbezogener" Verwendung:

Sie braucht es nicht gewußt zu haben.

Das dürfte ihm gelungen sein.

So kann es nicht gewesen sein.

Sie mögen das anders sehen ...

Sie muß krank sein.

Sie soll krank sein.

Er wird sicher Bescheid wissen.

Sie will es nicht gewußt haben.

In diesen Beispielen werden durch die sprecherbezogen gebrauchten Modalverben Vermutungen, Erwägungen, Behauptungen u.ä. ausgedrückt.

- Partikeln und entsprechende präpositionale Ausdrücke.

Hier geht es besonders um Modalpartikeln, Rangierpartikeln und Abtönungspartikeln, wie sie in den folgenden Beispielen vorliegen:

Sie hat es möglicherweise gewußt.

Sie hat es übrigens gewußt.

Sie hat es doch gewußt.

Mit dem Gebrauch dieser Partikeln, besonders der Abtönungspartikeln (wie im letzten Beispiel), tun sich Deutschlernende am schwersten. In den Wörterbüchern werden nämlich diese Partikeln nicht oder nur unzureichend erklärt; auch wissenschaftlich sind sie nur vorläufig beschrieben. Seit Jahren gibt es dafür allerdings hilfreiche Beschreibungen⁴. Diese Beschreibungen ermöglichen es immerhin, den richtigen Gebrauch solcher Partikeln in einer großen Zahl von Fällen zu erlernen. So wird etwa in Weydts "Kleiner deutscher Partikellehre" der Ausdruck des STAUNENS nach dem Anlaß folgendermaßen differenziert:

Der hat aber einen Bart.

sagt man vor allem, wenn man über die Größe, den Umfang des Bartes staunt;

Der hat vielleicht einen Bart.

sagt man, wenn man über die Beschaffenheit des Bartes staunt. Der zweite Ausdruck wird also eher verwendet, wenn jemand einen in der Form ganz ungewöhnlichen Bart hat.

6. ZUSAMMENFASSUNG

Es wurde zu zeigen versucht, daß und wie grammatische Informationen - die nach wie vor als notwendig für den Fremdsprachenunterricht erachtet werden - vom kommunikativen Standpunkt aus motiviert werden können. Eine Arbeit in dieser Richtung setzt zweierlei voraus:

1. Die kommunikativen Kategorien müssen viel besser erforscht werden, als es bisher der Fall war; erst dann können sie in den Unterricht eingeführt werden.
2. Gleichzeitig müssen die grammatischen Kategorien, wo dies erforderlich ist, besser beschrieben werden.

Kommunikative und grammatische Kategorien können erst dann in eine sinnvolle Verbindung gebracht werden.

Natürlich werden viele Leser hier die Frage stellen, ob solches

Predigen überhaupt einen Sinn habe, wenn die Grundlagen des Vorge-tragenen unbekannt sind, wenn man, was man näher wissen will, nicht nachschlagen kann. Als Antwort sei auf zwei Arbeiten des Verfas-sers verwiesen: Eine DEUTSCHE GRAMMATIK AUF KOMMUNIKATIVER GRUND-LAGE, die die wesentlichen Bereiche der deutschen Grammatik nach kommunikativen Kategorien geordnet vorlegt und zugleich geeignete Übungen anbietet⁵; und eine DEUTSCHE GRAMMATIK, die das gesamte System der deutschen Grammatik beschreibt und wenigstens in Details die kommunikative Relevanz der grammatischen Kategorien aufzuweisen versucht⁶.

Aber auch dann wird eine Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts in der vorgeschlagenen Richtung nur möglich sein, wenn die Fremd-sprachenlehrer sich beteiligen. Eine solche Beteiligung setzt Ein-sicht in die Möglichkeiten und deren Effektivität voraus. Eine der-artige Einsicht zu wecken war das Ziel dieser Darlegung.

Anmerkungen:

1. Die im deutschen und außerdeutschen Sprachbereich wohl meist-verwendete Duden-Grammatik (4. Auflage 1984) ist vielleicht nicht das beste Beispiel für eine solche eklektische Grammatik, denn sie enthält, ungeachtet zahlreicher Vorzüge, eine Anzahl gravierender Inkongruenzen zwischen den Teilen, die nicht zu-letzt auf die Vielzahl der Autoren zurückzuführen sein dürfte. Als positives Beispiel für eine eklektische und didaktisch nutz-bare Grammatik würde man wohl die Deutsche Grammatik von Helbig/Buscha von 1972 (8. Auflage 1984) erwähnen, die als Begleitma-terial zu einem Deutschlehrwerk mindestens im östlichen Teil Europas erfolgreich war und ist.
2. Duden-Grammatik⁴ 1984, Seite 145.
3. Dies findet man etwa in der Duden-Grammatik⁴ 1984, S. 261f.
4. Der Gebrauch von Partikeln wird besonders behandelt in Dahl 1984 und den verschiedenen Veröffentlichungen von Weydt.
5. s. Engel/Hayakawa 1986.
6. Dieses Buch erscheint im Frühjahr 1987.

VERZEICHNIS DER ERWÄHNTEN SCHRIFTEN:

- DAHL, Johannes: Ausdrucksmittel für Sprechereinstellungen im Deutschen und Serbokroatischen. Eine Untersuchung der deutschen Abtönungspartikeln und ihrer serbokroatischen Entsprechungen, München 1985.
- DEUTSCH AKTIV. Ein Lehrwerk für Erwachsene, von Gerd Neuner et al., München 1979ff.
- DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE, von Korbinian Braun et al., Stuttgart 1967ff.
- DEUTSCH 2000. Eine Einführung in die moderne Umgangssprache, von Roland Schäpers et al., München 1972ff.
- DUDEN. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache = Der Duden in 10 Bänden, Band 4, Mannheim 1984.
- ENGEL, Ulrich: Deutsche Grammatik (erscheint 1987).
- ENGEL, Ulrich/HAYAKAWA, Tozo: Deutsche Grammatik auf kommunikativer Grundlage. Übersetzt von Kaoru Koda, Tokyo (Daisan-Shobo) 1986.
- HELBIG, Gerhard/BUSCHA, Joachim: Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht, Leipzig 1984.
- WEYDT, Harald: Abtönungspartikeln. Die deutschen Modalwörter und ihre französischen Entsprechungen, Bad Homburg etc. 1969.
- WEYDT, Harald et al.: Kleine deutsche Partikellehre, Stuttgart 1983.
- WEYDT, Harald (Hrsg.): Die Partikeln der deutschen Sprache, Berlin 1979.
- WEYDT, Harald (Hrsg.): Partikeln und Deutschunterricht, Heidelberg 1981.
- WEYDT, Harald (Hrsg.): Partikeln und Interaktion, Tübingen 1983.